



XIV COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTIÓN UNIVERSITARIA

**La gestión del conocimiento
y los nuevos modelos de Universidades**

Florianópolis, 3 al 5 de Diciembre de 2014

CIGU2014

ÁREA TEMÁTICA 2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCACIÓN SUPERIOR

TÍTULO: ARTICULACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CON LA ESCUELA MEDIA

Cullen, Patricio A
Marinelli, Liliana M

RESUMEN

Las dificultades que afronta la sociedad argentina en cuanto a la formación media se evidencia con más énfasis año tras año. Los esfuerzos pedagógico didácticos que se implementan, desde la gestión nacional y provincial, parecen no ser suficientemente eficaces y mientras los teóricos de la educación discuten los pasos a seguir, el escenario educativo se muestra cada vez más desalentador. La universidad puede pensarse como una alternativa confiable y preparada para gestionar el Currículum de la formación media conforme la rama disciplinar involucrada. Se plantean, complementariamente, dos ejes concretos para la extensión universitaria:

Rescate educativo de la formación media con injerencia en la calidad de los conocimientos y Apoyo a alumnos en riesgo escolar para avanzar en equidad.

Estos dos ejes suponen el diseño de programas específicos para el rescate educativo, incluyendo la traza de mapas de deserción, escuela por escuela, barrio por barrio dentro del radio universitario. Relevamiento de esta debilidad y gestión de recursos para remediarla.

Pensar en una Educación Media dependiente de las Universidades, permite una alternativa que hasta ahora no ha podido concretarse en la realidad. El fomento de vocaciones científico tecnológicas debería considerarse de alta prioridad si se piensa en una nación pujante y próspera y a tono con los países desarrollados. Una educación media regida por la Universidad, permitiría organizar los contenidos esenciales e insoslayables con los que deben contar los alumnos para acceder a un estudio superior. De este modo, podría no ser necesario el curso introductorio, cada vez más utilizado por Instituciones Terciarias y Universitarias como mecanismo “acelerado” para unificar y acreditar los conocimientos que se suponen adquiridos por la formación media.

Palabras clave: Rescate Educativo, Riesgo Escolar, Calidad

INTRODUCCIÓN

Es bien conocido que la educación argentina ha venido decayendo progresivamente en los últimos 30 años al mismo tiempo que las bibliotecas de las escuelas y los institutos de formación docente cuentan con estantes repletos de bibliografías que “enseñan”, “sugieren”, “proponen”, etc. miles de alternativas posibles y no posibles para el mejoramiento del ejercicio docente. Las discusiones acerca de las “formas” en las que se debe enseñar y aquellas con las que se debe aprender, han sabido redituarse económicamente a quienes lejos de haber pasado por un salón de clases, solo se han dedicado a escribir sobre aquello que verdaderamente desconocen y han contado con la suerte de tener un auditorio que ávido de soluciones, recurría a las “nuevas tendencias” que empezaban a formar parte de la moda educativa del momento.

Los cursos de capacitación docente de este estilo, lejos de ser una fuente de nutrición intelectual para quienes decidían asistir, se transformaban en centros de catarsis compartida y consensuada por aquellos que solo podían comunicar sus penas laborales con alguien que sufría y sentía similares estados de dolor. Los docentes, se aferraban al dictado de éstos nuevos adiestramientos con una fe inculcable y depositando sin cuestionamientos, todas sus esperanzas. Los capacitadores, por lo general se detenían en los modelos desarrollados por sistemas que habían fracasado en otros tiempos o soslayaban la importancia del contexto en donde fueron creados. Es decir, esos modelos tomados por los eruditos, solo se concentraban en el proceso enseñanza-aprendizaje (ya que las demás variables: disciplina, familia, responsabilidad, necesidades básicas, y

contenidos) se suponían manejables y superadas, Sin embargo, en países como el nuestro, la situación era, y es, muy diferente al respecto.

La actividad docente, al igual que cualquier otra actividad, requiere no solo del conocimiento de la disciplina que se enseña sino también de la voluntad de progreso que supone siempre un sacrificio y un esfuerzo personal y colectivo. Este sacrificio se lleva a cabo cuando los docentes concurren un sábado por semana o cada quince días para perfeccionarse, gracias a una “nueva Teoría”: mejorar las “capacidades” o las “habilidades” que los definen como tal y que luego se traducirán en una mejor práctica en el aula. Concurrir a una capacitación un día no laborable, requiere de decisión y voluntad. Especialmente cuando ese “perfeccionamiento” no es remunerado económicamente como actividad tal o no es reconocido como una importante característica de pertenencia al sistema del cual forma parte. Se quiere decir con esto, que no existe en la comunidad docente de la formación media, una cultura de valoración por el crecimiento personal desde lo intelectual y solo es posible observar esa valoración cuando el salto se da desde lo jerárquico.

Tampoco existe actualmente ningún incentivo monetario que marque una diferencia real entre la llanura intelectual de muchos maestros y los excelentes niveles disciplinares que se ven reflejados en otros. La capacitación en funciones, pareciera no ser indispensable ya que, se ha observado que muchos de los docentes en ejercicio en realidad nunca pasaron por un instituto de formación docente. En otros casos, muchos de quienes dictan clases de las más variadas disciplinas desde hace ya muchos años, solo han aprobado un mínimos porcentaje de las materias necesarias para estar habilitados en el dictado de de las mismas. Los cursos ofrecidos por las más variadas instituciones apuntan siempre a políticas pedagógicas que dejan poco lugar a las cuestiones conceptuales propias de cada disciplina y solo se centran en las “recetas” propuestas y unificadoras que parecen siempre tener las respuestas a los graves y grandes problemas educativos.

Estas “recetas” de sobre “cómo enseñar” tal o cual materia, se repiten una y otra vez sin cuestionamiento alguno ya que, el hecho de hacerlo podría ubicar al docente dentro de un subgrupo “rebelde” del sistema. Además, las respuestas domesticadas y ejercitadas por años en un sistema como el argentino, han venido siendo: “es la nueva disposición”, “hay que cumplir”, “es prescriptivo”, etc. La capacitación con exigencia pasó de moda y la nivelación siempre se hace hacia abajo. Es más “democrático” “construir entre todos” el saber que luego se deberá transferir.

En raras ocasiones se puede asistir a un curso dónde la capacitación sea disciplinar. Por lo general se destinan muchas horas al año en aprender más pedagogía, más didáctica, más psicología, más de todo un poco aunque, poco o nada de matemática, de lengua, de historia, de física o biología. Una docente respondió felizmente: *“para qué vamos a aprender más matemática si ya se supone que lo sabemos todo”*. Ese “se supone” implica entender al conocimiento como acabado y finito.

Algunas de las capacitaciones destinadas a docentes del nivel superior no parecen dirigirse a profesionales que deben ser vistos como colegas o personas que se desenvuelven en el ámbito académico y que poseen formación terciaria o universitaria, y se limitan a pobres actividades lúdicas con el objetivo de transmitir conceptos restándoles la importancia que merecen, o incluso, parecieran subestimar a los oyentes mostrándoles realidades que no existen en el día a día de la práctica académica o hablándoles de experiencias realizadas en otros países con el agregado de saber que no habían obtenido buenos resultados.

Estos espacios de apoyo académico, no están orientados a políticas que favorezcan el nivel educativo de quienes eligen ser “docentes”, más bien apuntan a facilitar la cursada y el aprendizaje, recortando en los programas académicos materias indispensables e insoslayables para el buen ejercicio de la profesión.

La buena formación académica dejó de ser hace mucho tiempo un rasgo de la educación superior en los Institutos de Formación Docente. Es increíble ver como los mismos alumnos adultos ya han incorporado cierta cultura del “poco esfuerzo” (incluso los más avanzados en edad) cuando sugieren por ejemplo, que ciertos contenidos no son necesarios porque ellos jamás van a utilizarlos en la escuela secundaria o cuando justifican su poca o nada dedicación al estudio debido a sus jornadas laborales. En éste punto, muchos docentes terminan calificando “al menos” porque asisten a clases, aunque no hayan cumplido con los requisitos mínimos de aprobación. Las justificaciones ya son parte de la vida diaria del profesorado y los contenidos propuestos por los diseños curriculares son cada vez más nefastos.

Algunas encuestas revelan que muchos de quienes se deciden por una carrera docente, lo hacen por la rápida accesibilidad a un sistema laboral que no exige capacitación de excelencia. En efecto, se ha sentido en algunas salas de profesores hacer hincapié en lo innecesario de la continuidad en los estudios ya que con lo que saben, alcanza y sobra.

Esta Ponencia propone una reflexión sobre este cuadro de situación y en ese contexto plantear la necesidad que la gestión universitaria se involucre en una articulación efectiva con la Escuela Media poniendo a disposición herramientas para colaborar en mejorar la capacitación de docentes, impulsando que se establezca un Sistema de Acreditación Universitaria de los Institutos de Formación Docente. La otra herramienta que se estima de gran potencial como inductor de mejoras en la formación media de los alumnos es gestionar directamente un número importante de escuelas medias en todo el país, incluyendo en esa gestión la batalla contra la deserción a través de un rescate educativo gestionado por el área de extensión de los sistemas universitarios de gestión pública.

En la fundamentación de las propuestas, se van a analizar en primer lugar las causas del nivel educativo de las instituciones, luego las correspondientes al colectivo alumnos y por último se formularán las conclusiones.

Causas del bajo nivel educativo de las instituciones.

Las instituciones educativas, al igual que cualquier otra institución está formada por personas. Los valores y la calidad institucional de las mismas, es una relación directa de la calidad de personas que dan vida a esa institución. La calidad educativa de una escuela, dependerá entonces de la calidad de sus profesionales y de su alumnado. Hablar de calidad de las personas y del alumnado, implica considerar siempre las diferencias. Si se parte de la “Hipótesis” de que todas las personas son iguales sería posible entonces hacer predicciones a largo y mediano plazo, ya que basta con que un individuo responda de una determinada manera frente a un estímulo para que se pueda concluir en que todos responderán igual, justamente por haber partido de la tesis de que “todos los seres humanos son iguales”. Aunque a veces se trate de confundir, es sabido que esto no es así. Las personas, al igual que cualquier cosa dentro del inmenso universo conocido poseen por propia naturaleza diferencias que aunque no sean perceptibles o manifiestas, existen y están ahí. La facultad de poseer diferencias es justamente la misma que permite concebir la existencia de algo. Sin esas diferencias implícitas, la existencia de dos objetos perfectamente iguales no tendría razón de ser. Son justamente las diferencias las que se encargan de otorgarle un grado de valor a cada existencia. Comprender las causas generadoras de diferencias y las posibles consecuencias para el sistema portador de las mismas es una tarea difícil. Implica dirigir la mirada a las partes

que lo conforman y discriminar la utilidad de cada una de ellas para administrarlas en diferentes fines.

Por qué debería estar prohibido marcar diferencias entre las personas? Por qué no puede haber diferencias entre los alumnos en las escuelas o cualquier institución educativa?

Ya alguna vez alguien definió el concepto de “contra pedagogía” diciendo que es algo así como “...la ideología según la cual hay que abolir todas las diferencias, y muy en particular las diferencias maestro-alumno y estudio-acción; la abolición de la primera conduce a la indisciplina y al desorden; y la de la segunda conduce al culto de un espontaneísmo carente de soporte conceptual y al consiguiente debilitamiento del proceso de transmisión del saber”¹.

Intentar demostrar que NO existen diferencias es semejante a intentar elaborar una ley que viole la ley de caída de los cuerpos. Sin embargo, parece que en los últimos años, al menos en la provincia de Buenos Aires, el empeño por lograr una teoría que pueda abolir las diferencias ha sido el objetivo principal de las leyes educativas, reformas, contra reformas, transformaciones y variantes que han venido lloviendo y se implementan sin discusión.

Es así, que al “no existir” diferencias en absoluto, muchas personas ingresan al sistema educativo como “profesores” o “maestros” cuando ni siquiera han terminado la carrera o peor aún, cuando recién llevan aprobado un 25% de la misma. Estos nuevos miembros de la comunidad educativa, empiezan por conocer de punta a punta el Estatuto del Docente y al cabo de unos meses de trabajo, (el cual lo empiezan a ejercer sin la preparación necesaria) aparecen con un pizarrón repleto de “derechos” otorgados por ley y a los cuales se agarran de pies y manos porque justamente “no existen diferencias” entre los docentes.

Pero no solo los novatos no recibidos son los que se llevan la peor parte. Existen en el sistema educativo, viejos quistes amarrados a vicios antiquísimos e imposibles de extirpar, justamente porque “no existen diferencias”.

Pero es más que obvio que en el discurso cotidiano, esas diferencias existen y son ellas, las que marcan el nivel educativo que identifica a una institución y la calidad de conocimiento que adquiere un estudiante.

¹ Jorge E. Bosch. *Contra pedagogía y Conocimiento*. Ediciones Universidad CAECE. 1991.

En los últimos años, la incorporación de psicopedagogos y psicólogos y varios “ogos” más, no ha garantizado en absoluto un mejoramiento de la calidad institucional definida mediante la calidad educativa que reciben los alumnos que a ella pertenecen. Muy por el contrario, se ha ido marcando una pendiente negativa cada vez más pronunciada respecto de los conocimientos que se imparten y las formas en que se definen.

Si se analiza superficialmente el discurso generalizado, se tiende a pensar que existe en construcción una escuela cada vez más “inclusiva” y “democrática” para todos. Lo cierto es que si se apunta a un análisis más cuidadoso, esto no parece ser así. De hecho, bajo el tan usado y vapuleado término “inclusión” se esconde tímidamente un confuso y hasta subjetivo significado del mismo. Se quiere decir, que a la hora de pensar en “incluir” no debe dejar de contemplarse la otra parte de la población a la que va dirigido el sistema. Hacer de la educación una actividad y un derecho posible a la población toda es indiscutiblemente positivo pero asumir o pretender que “todos” están habilitados intelectualmente para recibir la misma formación parece una falacia.

Otra cuestión no menor cuando se quiere estudiar el nivel educativo de una institución, es la formación docente. Las discrepancias en las opiniones acerca de cuál o cuáles son los roles de la escuela son cada vez más significativos cualitativa y cuantitativamente. Es fácil notar que no existe una línea objetiva compartida por todo el plantel, en efecto, si se le pregunta a un docente cual es la función más relevante de la escuela, por lo general su respuesta es “educar” y como ya se dijo más arriba, existe una clara diferencia entre educar e instruir. Por otro lado, muchos docentes no pueden tener una discusión alejada de subjetividades y solo enfocadas en cuestiones concretas. Por ejemplo, si un alumno debe ser evaluado en una disciplina como puede ser matemática, las “instrucciones” a seguir terminan en considerar si el alumno asiste regularmente a clases (como si eso solo bastase para incorporar conocimientos), si es participativo (cuestión puramente subjetiva y no mensurable salvo por otras “subjetivas” comparaciones), si es respetuoso (cualidad invaluable ya que un alumno no puede ser desaprobado solo por carecer de ella), si es responsable y dedicado para con la materia (cosa que de serlo, lo conduciría inevitablemente a la aprobación de la misma porque pudo adquirir los conocimientos previstos), si tiene problemas familiares o personales, etc.

En la lista de “a tener en cuenta” a la hora de calificar a un alumno, figura con mucha suerte en los últimos lugares la adquisición real de conocimientos disciplinares en tanto

que se dedica mucho tiempo y esfuerzo a analizar cuestiones ajenas a verificar si el alumno se ha apropiado efectivamente de los contenidos impartidos en las clases.

Causas del bajo nivel educativo del alumnado

Hablar de nivel educativo del alumno en este contexto es explícitamente considerar las capacidades desarrolladas en la institución que le permiten al alumno integrar conceptos y contenidos, incluso muchos adquiridos fuera de la escuela, encontrando significación y utilidad en los mismos.

Por supuesto que los estudiosos de ciencias en la educación podrían escribir un texto tan largo como una biblia explicando el significado de “nivel educativo” y lo vago que puede ser definirlo y lo “plurivariable” de su construcción. Aquí, la referencia ha sido expuesta. Nivel educativo es sinónimo de aprendizaje. De saber leer e interpretar cuando un alumno está en edad de hacerlo, cuando de acuerdo a los estudios desarrollados por médicos especializados en neurociencias se define una edad promedio para que el alumno deba aprender a leer, a escribir, a hacer cálculos mentales, a abstraer, etc.

Cualquiera que se desempeñe en educación, encontrará que los alumnos tienen grandes problemas para acceder a estudios superiores. Claro que, para muchos de los que estudian los problemas educativos, el problema no es de la escuela primaria y secundaria sino que le corresponde a los institutos terciarios y universitarios hacerse cargo de las falencias de los alumnos en esos niveles. La pregunta entonces, radica en cuál es la función de los niveles previos si es evidente que no los prepara para los estudios superiores. Esto se puso descarnadamente a la vista cuando la mayoría de las universidades incorporaron ciertos sistemas introductorios como los “cursos de ingresos”, “CBC”, “cursos de nivelación”, “talleres de resolución de problemas o comprensión lectora”, etc. Y lo más grave es que si se supone el punto de partida para iniciar no el grado universitario sino el curso propedéutico para ese estudio de grado, ese punto de partida puede afirmarse que no sólo es necesario para abordar un curso propedéutico sino para el desenvolvimiento social como ciudadano con todo lo que implica esa palabra en general y en particular en el mundo laboral. Muchos estudiosos de las ciencias de la educación, objetarían que no todo alumno debe estar preparado para ingresar a la universidad y es cierto, pero según se ve el problema no lo afecta solo para ese objetivo, y, además, hay una crisis en alumnos que se sienten defraudados ya

que puede observarse un altísimo grado de desaprobación o deserción por serias faltas en la formación previa.

Los resultados de los ingresos a la universidad son abrumadores. Muchos alumnos, muestran dificultades severas no solo en materias duras como matemática o de exigente comprensión conceptual como física sino que también manifiestan tremendas dificultades para expresarse en forma escrita y oral.

Entre las varias complicaciones que acarrea una mala formación básica, una de las más preocupantes es que las vocaciones científico tecnológicas vienen decayendo en los últimos años y la respuesta al por qué puede abordarse desde varias aristas pero la que interesa puntualizar aquí es que no se han enseñado bien las ciencias básicas en los niveles primario y secundario. Por otro lado, para quienes incorporan personal en las actividades laborales la noticia es que ese personal deberá ser capacitado no solo en la capacitación específica, que es un problema de la empresa, sino en la capacitación general que es un problema ajeno con gran significación económica por recursos aportados por el cuerpo social y dilapidados, con el riesgo asociado que el alumno sea excluido del mundo laboral.

CONCLUSIONES

La Universidad ha cedido lugares y ha destinado esfuerzos medidos en tiempo y dinero, para organizar estructuras de aprendizaje que puedan completar lo necesario e indispensable para que quienes deciden seguir estudiando puedan responder con saberes que deberían haber incorporado desde su formación media. La Universidad y la Educación superior en general, ha incorporado cursos introductorios o de ingreso para cubrir un vacío conceptual que viene siendo cada vez más grande.

Hacer realidad que las Instituciones de Formación Docente deban ser acreditadas por las universidades y que se concreten Escuelas de Educación Media dependientes de las universidades, en un número significativo, podría permitir mejorar la calidad educativa en un tiempo razonable con planes de estudio adaptados a los tiempos actuales conforme a las carreras que decidan seguir los alumnos, con mayor articulación de las prácticas con los contenidos teóricos propuestos, con nombramiento del personal docente con grado académico y seleccionado por concurso. A demás de estas ventajas se incrementaría sustancialmente el fomento de la capacitación profesional y los estímulos para la permanente formación. Al mismo tiempo, podrían existir alternativas

para quienes se decidan por la formación profesional más que por el trabajo académico, teniendo en cuenta el fuerte desarrollo de las Tecnicaturas en las universidades lo que les confiere una valiosa experiencia para desarrollar estas alternativas adaptadas al nivel medio

Por último se aprovecharía la experiencia en gestión de las áreas de extensión universitaria para articular con gobiernos comunales y ONG un plan permanente de rescate educativo para enfrentar el alto grado de deserción en la escuela media.

Bibliografía

Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1968): The Social Construction of Reality Penguins Books.

Bok, Derek: (1992). Educación Superior, El Ateneo.

Bourdieu, Pierre (1999): Razones prácticas, Madrid, Anagrama.

Etcheverry, Jaim (1991): La Tragedia Educativa, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Sadovsky, Patricia. (2005). Enseñar Matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos Libros del Zorzal.

Cullen Patricio

Patricio Alberto Cullen, nacido en Santa Fe (Argentina) y residente en Campana, es Ingeniero Químico de la Universidad Nacional del Litoral, con posgrado de Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad Tecnológica Nacional. Se desempeñó 25 años en la actividad industrial, ocupando posiciones gerenciales en Producción, Ingeniería y Control de Gestión. En la actualidad, es Consultor en Temas Educativos, Ambientales, en Procesos Industriales de Transferencia de Energía y en Reciclado de Plásticos.

Integra el Grupo Interindustrial comunitario conformado por empresas de la región Zárate - Campana y participa frecuentemente en ámbitos locales, nacionales e internacionales de discusión y propuestas sobre temas educativos y su vinculación con la cuestión social.

Es Profesor Titular Concursado de la Universidad Tecnológica Nacional, Director del Seminario Universitario de Ingreso, Investigador Director del Grupo de Acceso y Permanencia de alumnos en las carreras de grado y dirige el Laboratorio de Física y hasta 2013 inclusive cátedras de Termodinámica y Operaciones Unitarias en la Facultad Regional Delta, es coautor de los libros de estudio “Matemáticas para Ingreso a Ingeniería” y “Física para Ingreso a Ingeniería”

Ha publicado dos libros sobre temas educativos y participado en numerosos Congresos Internacionales de especialistas de las áreas de ingeniería y de docencia, siendo expositor de varias ponencias en ambas áreas. Es Árbitro Referral de la Revista de la Escuela de Ciencias de Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

Ha ganado premios e integrado antologías publicadas por editoriales nacionales con trabajos literarios en los géneros cuento y novela breve.

Marinelli, Liliana

Marinelli, Liliana nacida en Basavilbaso (Entre Ríos) y residente en Zárate es Profesora en Física, Licenciada en la Enseñanza de la Física y Licenciada en Tecnologías Educativas. Actualmente terminando su trabajo final en la Especialización en Teledetección Satelital y Sistemas de Información Geográfica aplicados al estudio del Medio Ambiente (carrera de posgrado). Se desempeña como profesora de Física en el Nivel Superior tanto Terciario como Universitario. Trabaja como ayudante del Laboratorio de Física I y como ayudante con dedicación semi exclusiva en la Cátedra de Física I en la carrera Ingeniería en Sistemas en la Facultad Regional Delta. Se desempeña actualmente como investigadora en el Grupo de Acceso y Permanencia de la misma Facultad.